

# História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx

**Alfredo Gomes Dias**

CIED, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Centro de Estudos Geográficos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

## Resumo

Nos últimos anos, principalmente com a criação dos mestrados em ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico (CEB), têm vindo a ser aprofundados o estudo e a reflexão em torno da componente de história na formação inicial de professores do ensino básico. Deste trabalho, que se tem desenvolvido no domínio científico das Ciências Sociais (Departamento das Ciências Humanas e Sociais da Escola Superior de Educação de Lisboa), resultaram mudanças relevantes nos planos de estudo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, e, ainda, nos conteúdos e metodologias das unidades curriculares. Estas mudanças centram-se na afirmação de uma abordagem pedagógico-didática que parte de uma conceção de educação histórica assente em duas premissas fundamentais: (i) das linhas que hoje orientam a construção do conhecimento histórico emergem as competências a desenvolver na sala de aula do ensino básico; (ii) o processo de ensino e aprendizagem da história deve privilegiar o desenvolvimento de alunos historicamente competentes. Neste sentido, propomo-nos (a) analisar, numa perspetiva epistemológica, o processo de construção da operação histórica; (b) definir as competências essenciais a desenvolver na área disciplinar da história na educação básica; (c) refletir sobre alguns dos resultados que têm sido alcançados na formação da ESELx, a partir das observações da supervisão da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** conhecimento histórico, educação histórica, competências.



Dias, A. (2016) História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx, *Da Investigação às Práticas*, 7 (1), 63 – 90.

Contacto: Alfredo Gomes Dias, CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / [adias@eselx.ipl.pt](mailto:adias@eselx.ipl.pt)

(recebido em outubro de 2016, aceite para publicação em novembro de 2016)

### **History and Development of Competences in Basic Education: The experience from the Higher School of Education of Lisbon**

#### **Abstract**

In recent years, especially with the establishment of the Master's Degree in Teaching in the 1<sup>st</sup> and in the 2<sup>nd</sup> Cycles of Basic Education, the study and reflection on the history of basic education teacher's initial training have been in-depth. From this work, which has been developed in the scientific field of the Social Studies (Social Sciences and Humanities Department from the Higher School of Education of Lisbon) relevant changes arose concerning the educational plans of the Degree in Basic Education and of the Master's Degree in Teaching in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education, and, moreover, in the curricular units' contents and methodologies. These changes focus on a pedagogical-didactic approach that kicks off from a conception of historical education that lays in two fundamental premises: (i) the competences to develop in the basic education's classroom emerge from the guidelines of the construction of historical knowledge; (ii) the teaching-learning process of history must favour the development of historically competent students. In this sense, we put forward (a) the analysis, from an epistemological perspective, of the construction process of the historical operation; (b) the definition of the essential competences to develop in the disciplinary area of basic education; (c) the reflection upon some of the results that have been achieved in the training from the Higher School of Education of Lisbon, from the monitoring of the supervision of pedagogical practice.

**Keywords:** historical knowledge, historical education, competences.

### **Histoire et Développement de Compétences dans l'Éducation Primaire. L'expérience de l'ESELx.**

#### **Résumé**

Au cours des dernières années, en particulier avec la création du Master en Enseignement des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> Cycles de l'Enseignement de Base (CEB), l'étude et la réflexion sur la composante d'histoire dans la formation initiale des enseignants du primaire ont été approfondies. Ce travail, qui a été développé dans le domaine scientifique des Sciences Sociales (Département des Sciences Humaines et Sociales de l'École Supérieure d'Éducation de Lisbonne) a entraîné d'importants changements dans les cursus de formation de la Licence en Education de Base et des Masters de formation des enseignants du premier cycle et ceux de Portugais et Histoire et Géographie du Portugal au deuxième cycle, ainsi que sur les contenus et les méthodes des cours. Ces modifications portent sur l'affirmation d'une approche pédagogique-didactique qui s'appuie sur une conception de l'éducation historique basée sur deux prémisses fondamentales: (i) des lignes qui guident aujourd'hui la construction de la connaissance historique émergent les compétences à développer dans la salle de classe de l'éducation de base; (ii) le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire doit privilégier le développement d'étudiants historiquement compétents. En ce sens, nous nous proposons de (a) analyser, à partir d'un point de vue épistémologique, le processus de construction de l'opération historique; (b) définir les compétences essentielles à développer dans la discipline

d'histoire au cours de l'éducation de base; (c) réfléchir sur certains des résultats qui ont été obtenus dans la formation de l'ESELx, à partir d'observations réalisées dans le cadre de la supervision de la pratique d'enseignement.

**Mots clés:** connaissance historique, éducation historique, compétences.

## INTRODUÇÃO

Com o início do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e, desde o ano letivo de 2015/2016, com a entrada em funcionamento do curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, criou-se uma nova dinâmica na formação de professores oferecida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), no domínio das Ciências Sociais e, mais concretamente, na área do conhecimento histórico / educação histórica. Os professores envolvidos nesta componente da formação inicial de professores do ensino básico têm vindo a desenvolver um intenso trabalho de estudo e reflexão sobre as opções formativas que a ESELx coloca à disposição dos seus estudantes, quer no 1.º ciclo de formação – o curso de Licenciatura em Educação Básica – quer no 2.º ciclo de formação, agora com o curso de mestrado<sup>1</sup>.

No âmbito da história e da educação histórica, a grande questão que tem estado no centro deste estudo reflexivo remete para a necessidade de garantir uma formação científica adequada a todos os que se apresentam como candidatos a professores do 1.º e 2.º CEB e, também, uma formação pedagógico-didática que os prepare para os desafios que diariamente surgem dentro da sala de aula e da escola, em geral. Por isso, é de particular relevância o aprofundamento do estudo e da reflexão sobre o processo de construção do conhecimento histórico e da sua relação com o desenvolvimento de alunos historicamente competentes. É no enquadramento desta relação que emerge o conceito de educação histórica assim como as opções formativas que têm vindo a ser adotadas nos cursos ministrados na ESELx.

Depois de, num primeiro momento, apresentarmos a questão central deste breve estudo assim como as grandes linhas metodológicas seguidas, será analisado o processo de construção do conhecimento histórico, identificando-se as diferentes fases que o compõem, assim como os principais conceitos operativos que mobiliza. No terceiro ponto, atrevemo-nos a avançar com uma definição de educação histórica, relacionando-a quer com as características do conhecimento histórico que lhe conferem significado, quer com o

---

<sup>1</sup> Este estudo e reflexão têm sido desenvolvidos em torno do trabalho de acompanhamento às diferentes unidades curriculares que se encontram na esfera do conhecimento histórico e da educação histórica, nomeadamente a História e Geografia I e II da Licenciatura em Educação Básica, e no curso de Mestrado em Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, as unidades curriculares de Didática da História e Geografia para o 1.º e 2.º CEB, Sociedade, Cultura e Território, e Temas da História e Geografia de Portugal. Associada a esta reflexão interna ao grupo de trabalho, encontramos a produção do *Ebook*, produzido no âmbito do projeto “TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais”, editado pelo CIED em 2016.

desenvolvimento de competências no quadro do ensino e aprendizagem da história. O capítulo seguinte é dedicado à descrição e análise do plano formativo que se encontra desenhado no 1.º e 2.º ciclos de formação de professores do ensino básico, no campo da história e da educação histórica, na ESELx, e, no quinto ponto, ensaiamos uma breve avaliação dos resultados centrada na análise do desempenho dos mestrandos durante as experiências de prática docente no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, que decorreram em salas de aula do 1.º e do 2.º CEB, no ano letivo 2015/2016.

## PROBLEMÁTICA E LINHAS METODOLÓGICAS

Ao longo da experiência formativa que tem vindo a ser desenvolvida na ESELx no âmbito da formação científica e didática da história, vai ganhando consistência uma perspetiva que reconhece uma profunda relação entre as principais características da construção do conhecimento histórico e aquelas que são reconhecidas como as principais linhas que orientam a prática docente no âmbito do ensino e aprendizagem da história no ensino básico.

Numa abordagem de cariz epistemológico, recuando apenas até ao período pós-iluminista, a evolução do pensamento histórico foi marcada pelas correntes filosóficas europeias que influenciaram os quadros conceptuais e metodológicos da historiografia dos séculos XIX e XX.

Com Immanuel Kant (1724-1804), as anteriores visões abstratas da história, fortemente influenciadas por uma teleologia de carácter providencialista, foram substituídas por um entendimento da história empírica como portadora de um sentido, o qual se encontra definido na primeira preposição da *L'idée d'une Histoire Universelle d'un point de vue cosmopolitique*: “Toutes les dispositions naturelles d'une créature sont destinées à se développer un jour complètement et en raison d'une fin” (Kant, 1784/2012, p. 6). Assim, segundo este filósofo, através da razão, o homem assume o desígnio de passar do estado natural ao estado cultural, identificando como problema central deste processo a administração da sociedade civil, regulando os antagonismos e instituindo as liberdades. No pensamento kantiano sobre o sentido da história, o homem deve ser entendido como um todo (a espécie) e não enquanto indivíduo, o que se traduz num plano para a formação de uma constituição política perfeita: “...après maintes révolutions s'établisse enfin ce que la nature a comme intention suprême, un *État cosmopolitique* universel au sein duquel toutes les dispositions originaires de l'espèce humaine seront développées” (Kant, 1784/2012, p. 16). Deste modo, com este filósofo, é valorizada na história a ideia de sistema, estando o homem no centro do seu objeto de estudo.

Aprofundando o pensamento kantiano, Friedrich Hegel (1770-1831) reafirma a confiança na ciência e a fé na razão, para construir um sistema, tão grandioso como complexo, que permita pensar o universo. Representante do idealismo puro, Hegel concebe a existência de uma identidade entre o sujeito e o objeto – o Espírito – que situa no centro da filosofia da história: sendo que o espírito se conhece em si mesmo, definindo a sua própria natureza, a história universal é a representação do espírito no seu esforço de se conhecer a si próprio. “L'histoire du monde est le mouvement par lequel la substance spirituelle entre en possession de sa

réalité” (Bourdé & Martin, 1997, p. 109). Deste modo, com o pensamento hegeliano, a história do espírito confunde-se com a história do mundo, valorizando-se duas outras noções fundamentais do pensamento histórico: a temporalidade e a mudança. Ao considerar a história enquanto movimento que permite ao espírito construir o conhecimento que tem de si próprio, este filósofo estende o seu pensamento filosófico à evolução do mundo assente num espírito que se manifesta no tempo através do movimento dialético que define em torno dos conceitos de tese (ser), antítese (não-ser) e síntese (devir). É neste movimento dialético, em que o espírito vive constantes mutações, assumindo novas e superiores formas, que reside o essencial de todas as mudanças. Hegel tentava assim mostrar “...uma ordem objectiva no desenvolvimento da consciência humana na sucessão de civilizações que são a sua corporização concreta” (Berlin, 1939/2014, p. 133).

Em síntese, com estes dois filósofos, afirma-se uma perspectiva histórica do progresso das sociedades humanas mediado pela razão, (1) reconhecendo-se no homem a capacidade de agir sobre o mundo natural e social onde se insere; (2) mobilizando-se a ideia de sistema, enquanto conceito operatório capaz de explicar o modo como os diferentes elementos da sociedade interagem entre si; e (3) adotando-se uma noção de temporalidade associada aos processos de evolução (mudança) das sociedades humanas.

Estas noções desenvolvidas pelo pensamento kantiano e hegeliano aproximam o pensamento da filosofia da história da noção de totalidade, a qual se constituiu como a raiz fundamental do pensamento sociológico. Assim, nos campos da sociologia e da antropologia, desenvolveu-se uma visão totalizante da realidade social que começou a construir-se, ainda no século XIX e inícios do século seguinte, com Auguste Comte (1798-1857) e Marcel Mauss (1872-1950), mediante a assunção de uma expressão significativa com a definição do conceito de facto social total. No campo historiográfico, por outro lado, desenvolveu-se a noção de história total, quer em França, na terceira geração dos *Annales*, protagonizada por Jacques Le Goff (1924-2014) e Pierre Nora (1931- ), quer na Grã-Bretanha, nomeadamente através da revista *Past and Present*, que contou com o envolvimento de Eric Hobsbawm (1917-2012). Mas o nome que importa agora registar é o de Auguste Comte. Considerado como o fundador da sociologia ao retomar a ideia do seu mestre, Saint-Simon, que havia defendido a possibilidade de uma ciência do homem, Comte retoma esta ideia com a proposta de criação de uma ciência social que aproxima das ciências da natureza, ao apresentá-la como uma “física social” e, mais tarde, ao adotá-la com o nome de sociologia. A sociologia é definida como o “estudo positivo” das leis que regulam os fenómenos sociais: leis estáticas, as que se propõem estudar a existência da sociedade; leis dinâmicas, as que ambicionam o estudo do movimento da sociedade (Bourdé & Martin, 1997).

Com Spengler e Toynbee, afigura-se, em alguns aspetos, o surgimento de algumas ruturas no que diz respeito à evolução do pensamento sobre a filosofia da história. Oswald Spengler (1880-1936), recorrendo a um método comparativo, centra as atenções do seu trabalho nas diferentes civilizações que surgiram no planeta em todos os domínios da atividade humana. Nesta abordagem à história das civilizações, Spengler opta por isolá-las umas das outras, atribuindo-lhes uma unidade e considerando o seu funcionamento como estruturas fechadas. De algum modo, Spengler anunciou o nascimento da corrente estruturalista, postulando que uma ciência não pode ser universal, pois “chaque civilisation formant une entité homogène, fermée sur elle-même, irréductible aux autres, l’histoire universelle se trouve placée sous le

signe de la discontinuité” (Bourdé & Martin, 1997, pp. 118-119). De algum modo, Arnold Joseph Toynbee (1889-1975) elabora uma imensa síntese a respeito do nascimento, crescimento e decadência das civilizações, tendo como ponto de partida a ideia de que “as histórias de todas as sociedades das espécies chamadas civilizações eram, em certo sentido, paralelas e contemporâneas” (Toynbee, citado por Gardiner, 1995, p. 252). Reconhecendo que estava a retomar o trabalho de Spengler, Toynbee surge também como um precursor da corrente estruturalista. Com *A Study of History*, dando continuidade ao estudo das civilizações através do método comparativo, este autor oferece uma perspectiva da evolução das sociedades humanas que deixa de ser contínua e linear. Mas se Toynbee é um precursor do estruturalismo, o qual teve como referência o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908-2009), ele aproxima-se também do pensamento marxista ao dar ênfase a que os elementos que compõem a sociedade não são os seres humanos, mas as relações que existem entre eles (Bourdé & Martin, 1997).

Em síntese, através da dialética hegeliana, aprofundaram-se as ideias de sistema e de totalidade que ofereceram ao saber histórico e às ciências sociais no geral o reconhecimento de uma realidade social única que as diferentes disciplinas ajudam a compreender, ainda que de uma forma parcelar. Foi também pela dialética hegeliana que se consolidou a ideia da história humana como um permanente devir (temporalidade), em constante mudança e passível de ser analisada nas suas diferentes etapas. De algum modo, podemos afirmar que ficaram criadas as condições para se avançar no pensamento historiográfico no sentido de lhe conferir uma cientificidade, para o que Auguste Comte muito contribuiu ao tentar encontrar as leis que regulam os fenômenos sociais. Spengler e Toynbee completam a noção de sistema, ao mobilizar a ideia de civilização como unidade analítica, considerando o seu funcionamento enquanto estrutura fechada, isto é, enquanto realidades históricas a analisar na sua totalidade, mas entendendo as relações sociais como elementos estruturantes das sociedades humanas.

Identificado o quadro conceptual que hoje podemos considerar estruturante do pensamento historiográfico, a questão que importa realçar centra-se nos processos metodológicos da história e no modo como hoje os historiadores assumem as “regras” do seu próprio ofício. E é do campo metodológico da história que resulta a hipótese que tem vindo a ser por nós equacionada no estudo reflexivo e na prática reflexiva da formação de professores, a saber, **as competências a desenvolver nos alunos do ensino básico, no domínio da história, emergem das características do processo de construção do saber histórico.**

Esta hipótese de estudo e reflexão tem orientado a formação inicial de professores de 1.º e 2.º CEB na ESELx, no âmbito deste domínio científico, influenciando os planos de estudo dos cursos envolvidos e a orientação da prática docente dos futuros profissionais ainda em fase de formação. Deste modo, ao longo deste breve trabalho, propomo-nos identificar as fases de construção do conhecimento histórico, mobilizando a literatura que, no campo da historiografia europeia, tem influenciado, em particular as escolas de pensamento francês e alemão, para o que consideramos fundamental a consulta das obras de duas referências incontornáveis: José Mattoso (1988), com o seu trabalho *A escrita da História*, e Paul Ricoeur (2000) com *La mémoire, l'histoire, l'oubli*.

No que diz respeito à temática da educação histórica, gostaríamos de salientar o trabalho de Isabel Barca (2001, 2012), com os textos, *Educação histórica: uma nova área de investigação* e

*Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*, e de Joaquín Prats (2014), *Didáctica de la Geografía y de la Historia*. Sobre a área disciplinar do Estudo do Meio, são referências fundamentais os trabalhos de Maria do Céu Roldão (1995, 1999), entre os quais destacamos *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e estratégias* e *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*.

No capítulo sobre a experiência formativa na ESELx, através da análise documental, esta incidiu na consulta dos planos de estudo e das fichas de unidade curricular das disciplinas que são lecionadas quer na Licenciatura em Educação Básica (LEB), quer no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (MPHG). A finalidade essencial desta consulta consistiu em analisar os objetivos, conteúdos e estratégias de ensino previstos em cada uma das unidades curriculares (UC) de modo a tentar determinar o grau de coerência entre as competências essenciais da educação histórica e o trabalho realizado em cada uma daquelas UC.

Finalmente, sobre a análise e reflexão dos resultados, centramo-nos na observação e análise das notas de campo registadas aquando da observação de cinco pares pedagógicos durante a prática docente em contexto de 2.º CEB, inserida na Prática de Ensino Supervisionada II, em 2015/2016. As observações, em contexto de sala de aula, a partir das quais se realizaram registos de caráter naturalista, foram concretizadas, tendo por base a observação direta não participante e ocasional (Estrela, 1994).

## FASES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

A evolução do pensamento historiográfico demonstra-nos como o homem e, inevitavelmente, o historiador são um produto do seu tempo. Após a Revolução Francesa, às grandes transformações sociais que ocorreram em França e, posteriormente, no resto da Europa, corresponderam significativas mudanças no processo de produção historiográfica, a começar pela própria noção de tempo histórico.

As revoluções da Europa oitocentista afirmaram a ideia da irreversibilidade do tempo e ainda de uma sociedade em marcha no sentido de um permanente progresso humano. Por outro lado, à história foi reconhecida a capacidade de interrogar o presente, buscando no passado respostas que, talvez de uma forma demasiado ambiciosa, permitiriam desenhar as visões do futuro das sociedades humanas. Tal ambição sustentava-se na aquisição de uma nova consciência histórica enquanto operação mental capaz de trabalhar com o tempo histórico e disponível para intervir no presente através de uma *praxis* transformadora da realidade social. Em última análise, o homem não estava condicionado por um qualquer determinismo natural ou social, mas, pelo contrário, podia interrogar o presente, ler o passado e intervir em função de um projeto de futuro.

Consumada a Revolução Francesa, vividos os anos das revoluções europeias do século XIX, as sociedades foram-se transformando e, com elas, o pensamento histórico, podendo ser identificados, na primeira linha, Augustin Thierry (1795-1856), Jules Michelet (1798-1874) e Leopold van Ranke (1795-1886) que, em tempos e espaços diferentes, contribuíram para o

salto epistemológico protagonizado pela escola positivista europeia, através da formação de cinco novas centralidades no processo de construção do saber histórico: (i) a relevância dos arquivos e dos fundos documentais no processo de construção do saber histórico; (ii) o carácter narrativo do discurso histórico, conferindo-lhe um lugar entre a forma artística e o conteúdo científico; (iii) o papel do historiador na construção de um discurso explicativo que confere significado à narrativa histórica; (iv) o cruzamento conceptual e metodológico entre a história e a geografia; e, (v) o destaque oferecido às relações sociais e à luta de classes enquanto fatores explicativos dos processos de mudança social.

No entanto, com o materialismo histórico, algumas destas centralidades ganham uma nova dimensão, nomeadamente, a que confere especial destaque à luta de classes enquanto motor da transformação das sociedades. Neste particular, embora defendendo a sua subordinação à infraestrutura, é reconhecida a relevância conferida à consciência social enquanto fator que explica como a *praxis* pode dar ao homem a opção de agir no sentido de construir o seu destino. Mas é com a escola dos *Annales* e a *Nova História* que se concretiza uma nova rutura epistemológica, afirmando-se novas ambições: uma, no sentido da construção de uma história total, que começou a ser pensada e defendida por Henri Berr (1863-1954), no início do século XX, em convergência de pensamento com o antropólogo Marcel Mauss (1872-1950) e o conceito de facto social total; outra, consolidando a aposta na conceção de uma história problematizadora, isto é, a história enquanto “arte de pôr problemas”, parafraseando agora Lucien Febvre (1878-1956).

A afirmação do saber histórico ao longo do século XIX, em particular após os trabalhos de Jules Michelet e Leopold van Ranke, assentou, em grande medida, na valorização da procura dos fundos documentais que oferecessem ao historiador provas da verdade que buscava. Após a rutura epistemológica operada com a produção da escola dos *Annales*, esta componente da construção do saber histórico não desapareceu, mas mudou o motor que a impulsionava, isto é, a procura, recolha e seleção dos documentos e da informação deixaram de ser feitas em nome de uma “verdade histórica” e passaram a ser realizadas com o fim de encontrar possíveis respostas, mesmo que provisórias, às questões problematizadoras que orientam a investigação. Deste modo, encontramos aqui aquela que pode ser considerada como a primeira fase do processo de construção do conhecimento histórico: *recolha e tratamento da informação / a utilização de fontes*.

Em história, tudo começa com o gesto de 'pôr de parte', de reunir, de transformar, assim, em «documentos» certos objetos distribuídos de maneira diferente. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo facto de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, o seu lugar e o seu estatuto (Certeau, 1987, pp. 35-36).

Na perspetiva de Mattoso (1988), este primeiro momento da elaboração do discurso histórico remete para o exame das marcas deixadas pelo passado. Ao historiador compete a procura desses vestígios que lhe permitem reconstituir os itinerários dos grupos humanos ao longo do tempo. Para além dos documentos escritos, podemos encontrar esses vestígios “na paisagem, nos monumentos, nas iluminuras, nos jogos, nos contos, no imaginário colectivo, nas técnicas artesanais, nos pelourinhos, nos barcos de pesca, na terminologia das formas de



tratamento pessoal, na paginação dos livros, nos brinquedos, na moda, enfim, em tudo” (Mattoso, 1988, p. 21).

Paul Ricoeur (2000) apelida esta fase de “documental”, caracterizada por ser a que recolhe os testemunhos a partir dos documentos/arquivos disponíveis/encontrados, permitindo estabelecer a prova documental.

A fase documental da operação historiográfica situa-se entre a memória que se encontra no estado declarativo e a prova material que chega às mãos do historiador. É a recolha de informação a partir dos documentos, tendo por referência as variáveis do espaço geográfico e do tempo histórico: “l’espace dans lequel se déplacent les protagonistes d’une histoire racontée et le temps dans lequel les événements racontés se déroulent” (Ricoeur, 2000, p. 183).

Enquadrada por esta variável espaço-temporal, a fase documental reúne os testemunhos do passado, ensaiando uma primeira análise em que se tenta aferir a fiabilidade dos documentos, muitas vezes só possível pelo confronto de diferentes testemunhos sobre os mesmos acontecimentos, personagens e/ou processos históricos. Neste capítulo, a questão do trabalho que se realiza nos arquivos assume particular pertinência, visto ser necessário proceder a uma constante busca de novos testemunhos e validar as provas documentais que, por vezes, de uma forma muito lenta, se vão reunindo.

Mas os documentos não ‘falam’ se não soubermos colocar as questões relevantes para o presente, e isso depende da arte de problematizar o objeto de estudo eleito pelo historiador: “Les documents ne parlent que si on leur demande de vérifier, c’est-à-dire de rendre vraie, telle hypothèse” (Ricoeur, 2000, p. 225). Por isso, o historiador deve experienciar todas as sensações que os momentos de contacto com os documentos lhe proporcionam, reconhecendo, tal como refere Georges Duby (1992), a possibilidade de usufruir, na sala de leitura do arquivo, de um “intenso prazer” (p. 25).

O historiador nunca se encontra tão perto da realidade concreta, dessa verdade que morre por alcançar, e que lhe escapa sempre, como quando tem à sua frente, examinando com os seus próprios olhos, estes fragmentos de escritos vindos do final dos tempos, como destroços sobrevividos a um completo naufrágio, estes objectos, cobertos de sinais, que se podem tocar, olhar à lupa, a que ele chama, no seu calão, de «fontes» (Duby, 1992, pp. 25-26).

Colocada a questão problematizadora e depois de realizada a seleção dos documentos e tratada a informação, o historiador está em condições de passar à segunda fase do processo de construção do conhecimento histórico, “celle qui concerne les usages multiples du connecteur «parce que» répondant à la question «pourquoi?»: pourquoi les choses se sont-elles passées ainsi et non autrement?” (Ricoeur, 2000, p. 169). É a fase da compreensão e explicação históricas.

Para Mattoso (1988), este segundo momento refere-se à representação mental, sendo esta resultado da sua convicção mais profunda de que o saber histórico não é um olhar comemorativo sobre o passado, mas uma forma de interpretar o presente. Esta interpretação do presente resulta, por sua vez, da necessidade de dar uma ordem explicativa ao passado

que chega até nós, submerso num “caos”, apresentando-se como um “puzzle” quase indecifrável. Deste modo, o segundo momento implica a utilização de um conjunto de técnicas a que o historiador recorre no seu ofício, de modo a criar uma ordem no conjunto das ações humanas, uma “harmonia dizível”, da qual resultam textos que, no entender deste historiador, são considerados como “as diversas interpretações de uma mesma partitura” (p. 24).

O historiador, nesta segunda fase do seu ofício, apoia-se, por um lado, “em longas análises e na investigação acumulada por outros exploradores do passado” (Mattoso, 1988, p. 24) e, por outro lado, mobilizando técnicas inerentes à metodologia da história, nomeadamente, a utilização de processos de classificação dos dados históricos e a mobilização de modelos e conceitos. Se as primeiras garantem a seriação e organização da informação recolhida a partir das fontes, as segundas permitem ao historiador libertar-se de uma simples visão empírica dos fenómenos que pretende observar, interpretar e compreender, construindo modelos e conceitos, muitas das vezes pedidos por empréstimo a outras Ciências Sociais. São eles que se constituem como “os fios condutores que sugerem os elementos a procurar e propõem hipóteses interpretativas, cujo fundamento e solidez terá de ser verificado pelo material empírico” (Mattoso, 1988, p. 25).

A interpretação histórica, com a sua contextualização espaço-temporal e a inerente construção de uma trama narrativa em que se tenta desvendar a complexidade das relações causais, implica o recurso aos processos de classificação dos dados históricos, sejam as séries de factos ou de preços, sejam as representações cartográficas a partir das quais é possível visualizar a distribuição dos fenómenos no espaço, sejam ainda os gráficos que ajudam a definir tendências sincrónicas ou diacrónicas (Mattoso, 1988). E não há interpretação histórica sem compreensão:

Non seulement l'histoire raconte, non seulement elle représente des actions, mais elle recourt à des effets de présence qui, abolissant toute distance entre l'objet et le lecteur, le mettent directement en contact avec la «réalité», dans une prodigieuse opération de faire-voir/faire-croire. À ce titre, l'histoire est pleinement réaliste. Mais cette capacité n'a aucune valeur si elle n'est pas facteur de compréhension (Jablonka, 2014, p. 123).

Tendo como finalidade apreender a história na sua totalidade, esta segunda fase da operação historiográfica permite integrar os factos como elementos da realidade que nos propomos compreender e explicar, tendo em conta o lugar que ocupam no quadro de análise adotado. Deste modo, os factos deixam de ser entendidos como uma verdade absoluta que traduz a realidade passada para serem considerados como elementos a valorizar no modelo analítico que se vai construindo a partir do quadro conceptual que foi definido.

L'histoire pensée ou racontée par l'historien n'est pas un reflet ou une reproduction de la bataille vécue, c'est une reconstruction ou une reconstitution. Ce serait pure illusion que de supposer que le récit, reconstruction ou reconstitution, est simplement le reflet de ce qui s'est passé (Aron, 1989, 157).

E é neste diálogo entre as fontes e o modelo conceptual erguido pelo historiador a partir das questões que definiu que se vai procurando o sentido da explicação da realidade histórica em

estudo. Neste domínio, dois conceitos surgem como nucleares na construção do conhecimento histórico, impondo a sua presença estruturante: o tempo e o espaço. O primeiro, mobilizando a noção de tempo histórico, ainda hoje alicerçado no trabalho de Braudel e na sua forma de conceber a longa, média e curta duração. O segundo conceito, o espaço, que lança a ponte para a integração do saber histórico e do saber geográfico. São estes conceitos que estruturam o processo analítico das fontes e que oferecem as dimensões que ajudam a contextualizar os fenómenos históricos eleitos como objetos de estudo: a temporalidade e a espacialidade.

Finalmente, o historiador está em condições de entrar na terceira fase do seu trabalho de artífice: a comunicação em história. No dizer de Ricoeur (2000), trata-se da fase representativa, em que se coloca sob a forma literária o discurso que transmite o conhecimento aos leitores da história.

Si l'enjeu épistémologique majeur se joue à la phase de l'explication/compréhension, il ne s'y épuise pas, dans la mesure où c'est à la phase scripturaire que se déclare pleinement l'intention historienne, celle de représenter le passé tel qu'il s'est produit – quel que soit le sens assigné à ce «tel que». (Ricoeur, 2000, pp. 169-170).

Para este autor, mais do que a escrita da história, esta fase é, fundamentalmente, a fase literária, tratando-se de um modo de expressão com o objetivo de expor e revelar a intenção do historiador formada ao longo das fases precedentes, “à savoir la représentation présente des choses absentes du passé” (Ricoeur, 2000, p. 171).

Também para Mattoso (1988), esta é a última fase de elaboração do texto histórico: comunicar pela “mediação da palavra pronunciada, tornada exterior ao sujeito, [fase que] se deve considerar como que a pedra de toque da História” (p. 26). De acordo com este autor, esta fase, no seu sentido mais amplo, é transversal às diferentes fases da operação histórica. “É-o desde a observação atenta e apaixonada do real até à produção emocionada de um texto, passando pela intensidade do cântico interior” (Mattoso, 1988, p. 27).

Quanto às características do texto histórico, Mattoso (1988) é bem explícito no que propõe, defendendo que deve “ser rigoroso, objectivo, bem fundamentado” e, simultaneamente, “claro, comunicativo, sugestivo, ou mesmo, no limite, fundador de harmonia, construtor de evidências” (p. 27).

Depois de fazer uma chamada de atenção para a necessidade de evitar os três erros mais frequentes no processo de construção do texto histórico, a saber, o academismo, o enciclopedismo e a retórica, rotulados de “vícios de certas escritas históricas”, este autor assume a sua “convicção de que a escrita em História é um discurso pessoal”. Com esta afirmação, sublinha-se que o discurso por si produzido “resulta da minha interpretação” (Mattoso, 1988, pp. 28-29).

Este cunho pessoal do historiador na construção do seu texto adquire uma outra dimensão quando nos reportamos à *praxis* de Georges Duby. Ao longo dos seus testemunhos sobre o seu modo de fazer história, Duby (1992) explicita com clareza a sua posição ao longo das diferentes fases do seu labor na “oficina da história”. Ao reunir os dados disponibilizados pelas

fontes, logo reconhece a fragmentação da realidade que até ele chega, com informações que, por vezes, são complementares, outras vezes discordantes.

Mas, mal começava a reunir esses fragmentos, revelavam-se as insuficiências do material: estava incompleto, friável, discordante. Não podia dispensar-me de limar, aqui e ali, algumas arestas, tinha de ligar essas peças umas às outras, e, sobretudo, preencher os vazios que as separavam. A partir desse momento parecia-me ter direito à independência de um mestre” (p. 52).

As três fases identificadas – recolha e tratamento da informação / a utilização de fontes, compreensão e explicação históricas e comunicação em história – devem ser entendidas, cada uma com a sua especificidade, mas inseridas na dinâmica que advém das particularidades da pesquisa em história. Assim, não se trata de entender estas três fases de forma isolada e sequencial, mas sim compreender que em cada uma delas existem aproximações às outras duas fases. Aos que têm a experiência da investigação histórica, recordemos como as hipóteses explicativas, ainda que incipientes e certamente provisórias, vão surgindo à medida que a leitura das fontes prossegue no seu ritmo lento e minucioso. E de como os primeiros textos começam a ser produzidos enquanto a análise crítica das fontes segue o seu rumo, integrando a informação na sua dimensão temporal e desvendando o enquadramento espacial do seu contexto ou, indo mais fundo, reconhecendo as mútuas influências entre o território e os processos de mudança desencadeados pelas comunidades humanas.

## **EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

As fases enunciadas da operação historiográfica fundamentam, em síntese, o eixo central do que entendemos dever constituir o processo de ensino e aprendizagem da história no ensino básico. Partindo de uma conceção de história centrada na problematização da realidade social, consideramos que a sala de aula deve-se constituir como espaço de aprendizagem que privilegia o “fazer-história” e como forma de garantir a formação de jovens e futuros cidadãos historicamente competentes. De algum modo, a história, enquanto área do saber essencial para interpretar e compreender o mundo que nos rodeia, pode ser um importante contributo para a formação global das crianças e dos jovens, capazes de interrogar o presente e de procurar no passado algumas respostas que lhes permitam construir o seu futuro.

Em síntese, entendemos a educação histórica como um processo formativo de crianças e jovens que visa o desenvolvimento de competências que emergem das fases de construção do conhecimento histórico e que se centram na promoção de atividades investigativas na sala de aula. Assim, estamos perante uma conceção mais abrangente de educação histórica, que ultrapassa a noção de processo de ensino e aprendizagem, por abarcar uma perspetiva educativa mais globalizante dos alunos. Isabel Barca (2001), referindo-se às investigações que têm vindo a ser realizadas, considera que os especialistas em cognição têm chegado a algumas conclusões que devem ser ponderadas, nomeadamente aquelas que se distanciam “de uma ideia de aprender História em quantidade, baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas” (p. 14), sendo necessário considerar a aprendizagem da história numa perspetiva qualitativa, em sintonia com as características do saber histórico.

Contudo, o que consideramos ser importante privilegiar é a promoção de uma educação histórica que parta, por um lado, de uma conceção de história crítica e problematizadora da realidade social e, por outro lado, de uma abordagem pedagógico-didática que visa o desenvolvimento de competências, específicas e operativas, que promovam a formação de cidadãos ativos no meio social em que se inserem.

A conjugação destas duas linhas que caracterizam, do nosso ponto de vista, a noção de educação histórica, funda-se no facto de as competências específicas da história, tal como foram definidas no Currículo Nacional de 2001<sup>2</sup>, emergirem das características da ciência que lhes oferece o objeto e o método e que fundamenta quer o seu lugar no currículo quer as respetivas capacidades e atitudes que poderão ser desenvolvidas junto das crianças e dos jovens (Tabela I).

Tabela I Fases de construção do conhecimento histórico: relação com as competências específicas da educação histórica

Fases de construção do conhecimento histórico	Competências específicas da educação histórica
Recolha e tratamento de fontes	Recolha e tratamento da informação / utilização de fontes
Representações da compreensão histórica	Compreensão/explicação históricas
Produção do discurso histórico	Comunicação em história

Nota. Cf. Mattoso (1988), Ricoeur (2000) e Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Por outras palavras, a definição de um currículo organizado por competências não põe em causa os saberes que, no Sistema Educativo Português, se traduzem nos objetivos gerais e específicos dos conteúdos e dos conceitos contemplados nos programas das diferentes disciplinas e áreas disciplinares. Hoje, para todos os docentes a lecionar na educação básica, assim como para os estudantes que frequentam as licenciaturas da formação inicial de professores, coloca-se o grande desafio de, partindo dos programas em vigor e das metas de aprendizagem recém-criadas, não abdicarem de promover o desenvolvimento das competências específicas no âmbito de cada um dos saberes científicos. Esta é uma ideia que importa sublinhar face à dificuldade e confusão que hoje parecem estar instaladas nos debates entre os diferentes atores que intervêm na formação inicial de professores (formadores, decisores políticos, consultores, etc.).

Numa breve aproximação ao conceito de competência, nas especificidades que assume na disciplina de história, esta deve ser entendida como uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de 'a utilizar' para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão (Perrenoud, 2001). Assim, não existem competências sem saberes e, indo ainda mais longe, este autor defende que a presença das

<sup>2</sup> Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

disciplinas/áreas disciplinares no currículo se justifica por diferentes motivos. Pela sua pertinência, creio que vale a pena enunciá-los: pré-requisito à assimilação de outros saberes; bases da seleção escolar; fontes de ancoragem identitária e cultural; materiais para exercer o “saber-fazer” intelectual; bases de uma reflexão sobre a relação com o saber; elementos para fazer funcionar situações de aprendizagem; elementos de cultura geral; recursos ao serviço das competências (Perrenoud, 2001).

Todavia, estes “motivos do saber”, que oferecem fundamentos diferenciados para a escolha das disciplinas que compõem o currículo de cada um dos níveis de ensino e para as opções tomadas na elaboração dos programas, não dispensam a responsabilidade de cada professor intervir nessas escolhas, assumindo estas decisões na gestão que faz do currículo.

No que concerne à história, é claro o modo como a disciplina curricular se alicerça nas especificidades do saber que lhe dá origem. Esta identificação, evidente na relação que existe entre os “momentos da escrita da História” e as “competências específicas da História”, pode agora ser justificada também pela sua relevância, evidenciada por Perrenoud (1999; 2001).

No ensino da história, trata-se de recusar a falsa dicotomia entre o ensino baseado em “conhecimentos” e o ensino baseado em “competências”, reconhecendo-se que não são antagónicas. De acordo com a perspectiva que tem vindo a ser defendida, considera-se que os conhecimentos são uma dimensão incontornável quando é concebido o ensino baseado no desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1999; Faria, 2007; Saiz Serrano, 2014). Por outro lado, importa também sublinhar a aproximação que se regista entre a metodologia científica, atrás enunciada, e a metodologia didática.

Esta proximidade não resulta na transposição mecânica e acrítica entre as duas metodologias, sendo de salientar que as metodologias didáticas, mesmo no que se refere às práticas investigativas, reconhecem a necessidade de filtrar o trabalho a desenvolver dentro da sala de aula em função das características das crianças e do contexto em que se inserem (Dias & Hortas, 2015, p. 195).

Fechado este breve parêntesis, no sentido de desvanecer o mito que o ensino e aprendizagem por desenvolvimento de competências desvaloriza os conteúdos da disciplina e o seu quadro conceptual, estamos em condições de retomar a relação entre as etapas de construção do saber histórico e aquelas que devem ser consideradas como as três competências específicas da educação histórica.

Em síntese, tal como já foi enunciado, consideramos as seguintes competências específicas no âmbito da educação histórica: (i) recolha e tratamento da informação: utilização das fontes; (ii) compreensão/explicação histórica; (iii) comunicação em história. Uma última nota: tal como já foi também afirmado aquando da explicação das três fases da operação histórica, estas competências específicas devem ser vistas como um processo dinâmico e não puramente linear ou sequencial, pois cada uma delas poderá alimentar qualquer uma das outras duas.

## A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA ESELx

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa oferece os cursos de formação inicial de professores de 1.º e 2.º Ciclos de Educação Básica de acordo com o regime jurídico da habilitação profissional para a docência estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014<sup>3</sup>.

O primeiro ciclo de formação corresponde ao curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB), cujo plano de estudos ficou estabelecido através do Despacho n.º 14905/2014<sup>4</sup>, de 26 de novembro de 2014. O segundo ciclo de formação envolve dois cursos de mestrado: o primeiro diz respeito ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico; o segundo refere-se ao Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Em qualquer um destes cursos, a formação dos estudantes da ESELx inclui uma vertente de história que é transversal a diferentes componentes de formação: a área de docência que “visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento”<sup>5</sup>; a didática específica que visa abranger “os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência”<sup>6</sup>; e a iniciação à prática profissional que, em síntese, é concebida “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos”<sup>7</sup> na qual se inclui o ensino e a aprendizagem da história.

No plano de estudos da LEB, a história está presente em três UC que pertencem à área da docência: Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social (PIRS), História e Geografia de Portugal I (HGP I) e História e Geografia de Portugal II (HGP II). No âmbito das didáticas específicas, a didática da história está inserida na unidade curricular de Didática do Estudo do Meio (DEM). A unidade curricular PIRS é lecionada no primeiro semestre do primeiro ano da licenciatura; HGP I é lecionada no primeiro semestre do segundo ano; e, no terceiro ano, são lecionadas as unidades HGP II (primeiro semestre) e a DEM (segundo semestre). Com exceção da DEM, as restantes unidades inserem-se na nova proposta de formação no domínio das Ciências Sociais, introduzida no novo plano de estudos que entrou em vigor no ano letivo 2014-2015<sup>8</sup>.

A unidade curricular PIRS, com 9 ECTS, é lecionada por docentes de três domínios científicos da ESELx: Português, Matemática e Ciências Sociais. Trata-se de uma unidade curricular inovadora, introduzida na reformulação do plano de estudos da LEB que se realizou em

<sup>3</sup> Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República, I Série, N.º 92*, pp. 2819-2828.

<sup>4</sup> Despacho n.º 14905/2014, de 26 de novembro de 2014. *Diário da República, II Série, N.º 237*, pp. 30757-30759.

<sup>5</sup> Art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República, I Série, N.º 92*, p. 2821.

<sup>6</sup> Art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República, I Série, N.º 92*, p. 2821.

<sup>7</sup> Art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 679/2014, de 14 de maio. *Diário da República, I Série, N.º 92*, p. 2821.

<sup>8</sup> Despacho n.º 14905/2014, de 26 de novembro.

2013/2014, e que tem como objetivos (1) compreender, analisar e problematizar a realidade social e cultural; (2) construir uma visão integrada sobre o real; (3) pesquisar, tratar, produzir e divulgar informação<sup>9</sup>.

Partindo de problemas da realidade social, identificados pelos estudantes num processo participado, a equipa docente multidisciplinar desenvolve um percurso formativo que se centra na intencionalidade de introduzir a atividade investigativa no início da formação inicial dos futuros professores e educadores. Neste sentido, os estudantes são convidados a elaborar um projeto de investigação sobre um tema que escolhem livremente e para o qual definem uma questão central e questões secundárias que orientam a sua pesquisa, devendo, na medida do possível e de acordo com as escolhas assumidas, integrar as diferentes áreas do saber.

No que diz respeito à história, ela surge aqui integrada em dois círculos formativos/áreas de saber que, por sua vez, se integram mutuamente: por um lado, a história encontra-se inserida no campo científico das Ciências Sociais, perspectivado numa lógica interdisciplinar para a qual concorrem também os saberes geográficos, antropológicos e sociológicos, entre outros, embora acentuando as vertentes histórica e geográfica; por outro lado, as Ciências Sociais integram-se numa perspectiva ainda mais alargada para a qual concorrem os saberes dos domínios do Português e da Matemática.

No trabalho realizado pelo docente do domínio das Ciências Sociais nas aulas de PIRS, destacam-se alguns conteúdos que reforçam o desenvolvimento de competências ao nível da educação histórica. Por um lado, é dado relevo às especificidades e complementaridades entre as diferentes disciplinas que integram o conjunto das Ciências Sociais e tenta-se explicitar o papel da dimensão temporal na construção de conhecimento em torno de uma questão que emerge da análise da realidade social que rodeia os estudantes. Por outro lado, é apresentado e desenvolvido o conceito de “facto social total”, o qual ajuda a remeter para uma conceção de totalidade dos fenómenos sociais e da própria construção do conhecimento histórico. Por último, importa salientar a conceção de projeto investigativo que os estudantes são convidados a realizar, o qual parte sempre da necessidade de ser competente em problematizar a realidade social que se pretende analisar, compreender e explicar, e, ainda, comunicar. “Ora o que no fundo importa são os problemas, os rótulos atrapalham mais do que esclarecem” (Magalhães Godinho, 2011, pp. 24-25).

No segundo ano, os estudantes frequentam a UC de História e Geografia de Portugal I<sup>10</sup>, que nasceu da fusão de duas unidades do plano de estudos anterior, História de Portugal I e Geografia de Portugal I. Na HGP I, começa-se por fazer uma primeira abordagem à posição/localização de Portugal na Península Ibérica, na Europa e no Mundo, através do seu enquadramento geográfico e da caracterização da fronteira política e administrativa. Segue-se o estudo das continuidades e diversidades geográficas de Portugal no contexto ibérico, dando especial destaque ao relevo, clima e hidrografia. Os saberes geográficos desenvolvidos nesta primeira parte da UC são posteriormente mobilizados quando os estudantes trabalham (i) os

<sup>9</sup> Cf. Ficha de Unidade Curricular (FUC) de Perspetivas Integradas sobre a Realidade Social (PIRS), 2015-2016 (documento interno).

<sup>10</sup> Cf. FUC de História e Geografia de Portugal I (HGP I), 2015-2016.



primeiros povos ibéricos e as suas formas de ocupação do território; (ii) a reconquista e a formação de Portugal, dos séculos VIII a XIV; (iii) a construção do espaço ultramarino durante os séculos XVI e XVII; e, (iv) o império luso-brasileiro e a monarquia absolutista, nos séculos XVII e XVIII.

Na continuidade desta UC, surge, no terceiro ano, a HGP II<sup>11</sup>, que se propõe retomar, numa lógica cronológica, os grandes temas da história de Portugal dos séculos XIX e XX: o liberalismo e o Portugal republicano, abordando-se, nesta última temática, a I República, o Estado Novo, o advento da democracia e a construção do novo quadro relacional de Portugal, na Europa e no Mundo. Depois desta aproximação ao Portugal contemporâneo, é aprofundado o estudo de alguns vetores essenciais da sociedade portuguesa, nomeadamente, a população portuguesa e a evolução das suas geografias; as cidades e as dinâmicas urbanas, focando-se a evolução espaço-temporal e a modelação da rede urbana nacional; as atividades económicas, destacando-se as características, evolução e relação com as configurações dinâmicas territoriais.

Com estas duas UC, é proporcionado aos estudantes o estudo mais aprofundado do saber histórico-geográfico aplicado à realidade nacional, mobilizando-se, nos trabalhos práticos que realizam, métodos e técnicas da história e da geografia. No que diz respeito ao caso concreto da história, merecem ser destacadas algumas das competências que é suposto serem desenvolvidas pelos estudantes. A primeira refere-se à compreensão histórica nas suas três dimensões, a saber, a temporalidade, a espacialidade e a contextualização dos processos históricos, através da construção de uma narrativa que lhes dê significado e garanta a sua compreensão e explicação. A segunda centra-se na capacidade do saber-fazer através da aplicação de métodos e técnicas associados à recolha e tratamento da informação, por exemplo, na análise de fontes ou na construção de barras ou tabelas cronológicas. A terceira diz respeito à competência comunicativa em história, a qual se desenvolve através da produção de textos, individuais e coletivos, sobre as temáticas abordadas.

Ainda no terceiro ano, a didática da história surge pela primeira vez como área de formação dos estudantes, embora inserida na Didática do Estudo do Meio a que já fizemos referência<sup>12</sup>. Trata-se, em síntese, de uma introdução à didática que oriente a sua primeira experiência de estágio, maioritariamente, em contextos de 1.º CEB, no âmbito da área disciplinar do Estudo do Meio. Nesta unidade curricular, lecionada por dois docentes, um do domínio das Ciências Sociais, outro do domínio das Ciências Naturais, retoma-se a visão totalizante da realidade que envolve o sujeito, agora na perspetiva do ensino e aprendizagem com crianças entre os 6 e os 10 anos de idade.

Em todo este percurso, importa salientar que o desenvolvimento de competências da educação histórica feito pelos estudantes durante a formação inicial para o ensino básico valoriza a dimensão interdisciplinar na abordagem ao estudo da realidade social, em que se integra o ensino e aprendizagem da história. Neste âmbito, importa salientar a ênfase colocada na construção de uma perspetiva histórico-geográfica, fundamental não só no que

<sup>11</sup> À semelhança do que ocorreu com a HGP I, também a HGP II nasceu da fusão entre as UC de História de Portugal II e Geografia de Portugal II do anterior plano de estudos. Cf. FUC de História e Geografia de Portugal II (HGP II), 2015-2016.

<sup>12</sup> Cf. FUC de Didática do Estudo do Meio (DEM), 2015-2016.

diz respeito ao reconhecimento da complementaridade entre os saberes da história e da geografia, mas tendo também como horizonte o plano curricular do 1.º e do 2.º CEB, em que se inscrevem as áreas disciplinares do Estudo do Meio e da História e Geografia de Portugal, respetivamente.

No Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o estudo do conhecimento histórico e a educação histórica estão presentes em três unidades curriculares: Didática da História e da Geografia no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (DHG) e Sociedade, Cultura e Território (SCT), estas duas lecionadas no primeiro ano; no segundo ano, é lecionada a unidade Temas da História e Geografia de Portugal (THGP). Para além destas UC, a didática da história está presente nas duas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, que correspondem à iniciação à prática profissional em contextos de 1.º e de 2.º CEB, e sobre as quais falaremos mais adiante.

No primeiro semestre do curso de MPHG, é lecionada a DHG cujos objetivos gerais são os seguintes: organizar e gerir os programas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal em função dos contextos educativos e da diversidade dos alunos; conceber, planificar e executar sequências de aprendizagem, de acordo com as características dos alunos e os contextos onde se inserem; conhecer, selecionar e aplicar os métodos e as técnicas de aprendizagem do Estudo do Meio Social e da História e Geografia de Portugal do 1.º e 2.º CEB; conceber e implementar processos de ensino e aprendizagem na lógica da metodologia de projeto; construir recursos de ensino e materiais pedagógicos adequados aos programas e às características dos alunos; promover a reflexão em torno de perspetivas e abordagens didáticas para o ensino dos temas curriculares, numa perspetiva integradora de saberes<sup>13</sup>.

Com estes objetivos, pretende-se que os estudantes fiquem habilitados a conceber, planificar e avaliar sequências de aprendizagem em história e em geografia, ou integradas no âmbito do estudo do meio próximo, ou à escala nacional. Para além da planificação, são ainda promovidas propostas de trabalho orientadas para a construção de materiais pedagógicos dirigidos aos alunos do ensino básico, em que se incluem textos informativos, guiões de visitas de estudo, apresentações em PPT, fichas formativas e sumativas, grelhas de observação, entre outros.

O que importa ainda realçar nesta apresentação sumária da DHG, para além dos conteúdos inerentes à construção de uma UC que diz respeito a uma didática, é o facto de o ensino e aprendizagem partirem de pressupostos didáticos que assentam no desenvolvimento de alunos historicamente competentes. Para além deste alicerçar da educação histórica no desenvolvimento de competências, na DHG, torna-se explícito o modo como a complementaridade entre os saberes da história e da geografia se expressa no processo de ensino e aprendizagem nos 1.º e 2.º ciclos. Se, na construção do saber histórico, como tivemos ocasião de abordar na primeira parte deste estudo, se reconheceu uma importante centralidade à dimensão geográfica (espacialidade) dos processos históricos, cruzando-a com os diferentes ritmos da história (temporalidade), também no ensino e aprendizagem da

---

<sup>13</sup> Cf. FUC de Didática da História e da Geografia no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico (DHG), 2015-2016.

história se aprofundam as potencialidades que decorrem do facto de se integrarem as duas disciplinas. Este é um trabalho que se encontra facilitado com o facto de a UC DHG trabalhar as duas didáticas de forma integrada, no plano de formação inicial dos professores de 1.º e 2.º CEB no MPHG da ESELx, sendo a sua leção assegurada por dois docentes formados em cada uma daquelas áreas do saber.

No segundo semestre do mestrado, é introduzida a unidade curricular de SCT<sup>14</sup>. Os seus objetivos gerais revelam três intencionalidades formativas que podemos considerar essenciais no âmbito do 2.º ciclo de formação de professores do ensino básico, a saber, (i) promover a prática investigativa ao nível da história e geografia no âmbito da formação inicial de professores; (ii) problematizar a realidade social, mobilizando-se o saber histórico-geográfico para a sua compreensão; (iii) reconhecer a interinfluência entre as escalas nacional e global, quer no processo de análise da realidade social, mobilizando-se para a sua compreensão e explicação os saberes histórico-geográficos, quer no processo de ensino e aprendizagem da história e da geografia, através da sua integração na dinâmica da educação para a cidadania global.

Assim, os objetivos da unidade de SCT apontam para (1) problematizar a realidade social numa perspectiva crítica, integrada e totalizante; (2) desenvolver um processo de análise histórico-geográfico a partir da construção de um quadro metodológico e conceptual; (3) construir um discurso analítico, mobilizando vocabulário histórico-geográfico adequado a uma problemática definida; e (4) mobilizar o conhecimento histórico-geográfico na reflexão crítica de problemas sociais no quadro de uma cidadania global.

Para concretizar estes objetivos, esta UC propõe-se, em primeiro lugar, retomar a noção de totalidade em história, introduzindo noções fundamentais para compreender as dinâmicas sociais. Tendo em conta que os estudantes são desafiados a elaborar um artigo de características científicas com base em problemáticas desenhadas a partir do questionamento ou das preocupações sociais que o presente lhes oferece, prevê-se o desenvolvimento de algumas noções gerais dos quadros epistemológicos da história e da geografia, assim como sobre os processos atuais de construção do conhecimento histórico e do conhecimento geográfico. Finalmente, emergindo da investigação que cada aluno, ou pares de alunos, venham a realizar, serão construídas propostas pedagógicas que apontem para o como trabalhar essa mesma problemática numa sala de aula do 1.º ou do 2.º ciclos, no quadro do desenvolvimento de competências definidas para a educação para a cidadania global:

A partir del esbozo de este panorama conceptual construido en torno al término de “educación para la ciudadanía global” es posible identificar dos núcleos de competencias que importa desarrollar en la formación inicial de profesores y educadores, sea en el ámbito de la educación formal, sea en la no formal: (a) analizar y reflexionar sobre la realidad; (b) intervenir en movimientos de transformación social (Dias, Pereira & Laurent, 2016, p. 507).

---

<sup>14</sup> Cf. FUC de Sociedade, Cultura e Território no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico (SCT), 2015-2016.

No terceiro semestre do MPHG, é lecionada a UC de Temas da História e Geografia de Portugal (THGP)<sup>15</sup>. De forma complementar com o trabalho que se realiza em SCT, a grande finalidade é agora trabalhar os fenómenos sociais, numa perspetiva histórico-geográfica, mas colocando-se o acento tónico na interinfluência entre o local e o nacional. Neste sentido, a UC de THGP propõe-se aprofundar o estudo e análise de temas do Meio Social, a partir da História e Geografia de Portugal; reconhecer as potencialidades da História Local/Regional e da Geografia dos Lugares para o estudo/investigação da história e da geografia de Portugal; desenvolver técnicas e procedimentos de investigação em história e geografia; conceber e planificar projetos de investigação, a partir de temas da história e geografia, com um enfoque local; construir propostas pedagógicas a partir da problematização da realidade local.

Nesta UC, os estudantes desenvolvem um processo investigativo a partir de um território à sua escolha, onde deverão, por um lado, identificar um problema social que será o ponto de partida para o seu estudo e, por outro lado, recolher a informação necessária sobre os recursos disponíveis ao nível do seu património natural, cultural e social.

Tendo este ponto de partida, a análise e compreensão do problema local identificado assentará na mobilização dos seus conhecimentos nos domínios da história e da geografia, quer no que se refere aos seus conteúdos, quer no que diz respeito às metodologias investigativas. Deste modo, a “educação através da valorização do património local é inclusiva na medida em que, através de um olhar sobre o que está próximo, tem sempre em vista a aquisição de conhecimentos sobre uma realidade nacional” (Ferreira, Martins, Hortas & Dias, 2011, p. 501).

As finalidades destas duas últimas UC – SCT e THGP – apontam para o acentuar da prática investigativa no processo de formação inicial de professores, e, desse modo, para a promoção de cidadãos cientificamente competentes, incluindo os campos da história e da geografia.

Focando a nossa atenção no campo da formação em história e didática da história, no 1.º e 2.º ciclos de formação inicial de professores na ESELx, o trabalho desenvolvido nas diferentes UC segue uma linha de formação coerente, tendo em conta os objetivos gerais definidos e as competências a desenvolver. Deste modo, pretende-se habilitar os futuros docentes para o desenvolvimento, junto dos alunos, de uma educação histórica que revele o significado dos seus conteúdos, ligando o currículo à vida, promovendo as capacidades de saber-fazer história e através do desenvolvimento de atitudes sustentadas em valores de uma cidadania consciente e ativa.

Assim, ao longo dos cursos lecionados no âmbito da formação inicial de professores do ensino básico, a ESELx propõe-se desenvolver docentes historicamente competentes, isto é, professores capazes de problematizar a realidade social em que se insere a sua prática docente, reconhecendo a interinfluência das diferentes escalas em que se desenrolam os fenómenos sociais; investigar os factos sociais nas suas dimensões espaço-temporais, mobilizando os saberes e as práticas investigativas da história; intervir como cidadãos

---

<sup>15</sup> Cf. FUC de Temas da História e da Geografia de Portugal no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico (THGP), 2015-2016.

conscientes e ativos, identificando os valores cívicos que são inerentes ao conhecimento histórico.

É com a finalidade de garantir o desenvolvimento destas três competências durante a sua formação que, através das diferentes UC anteriormente apresentadas, se trabalha no sentido de promover, junto dos estudantes, as três competências específicas da história: recolha e tratamento da informação / utilização das fontes, compreensão e explicação históricas, e comunicação em história.

### **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: RESULTADOS**

Na formação inicial de professores que se desenvolve na ESELx, o exercício da prática docente concretiza-se nas UC de Prática de Ensino Supervisionada I e II, ao longo dos dois anos de duração do MPHG.

Os objetivos que se encontram definidos nas unidades curriculares de PES I e II apontam para (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico (estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento); (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; (vi) refletir sobre a ação.<sup>16</sup>

Quer nas práticas de 1.º ciclo, quer nas de 2.º ciclo, os professores que lecionam as diferentes unidades curriculares relacionadas com as didáticas da história e da geografia participam no processo de supervisão pedagógica.

Duas questões se colocam sobre as quais importa aqui refletir: em primeiro lugar, *qual a conceção de supervisão que está subjacente ao acompanhamento das práticas pedagógicas?*; em segundo lugar, *que especificidades podemos encontrar na supervisão das práticas associadas ao ensino e aprendizagem da história?*

No que à primeira questão diz respeito, no fundamental, reconhecemo-nos nas propostas que Alarcão (1996, 2000) nos apresenta, repensando a supervisão no quadro mais vasto de uma escola reflexiva, definida como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000, p. 16). Partimos, assim, de uma escola considerada, no seu conjunto, como uma comunidade aprendente (Alarcão, 2000), onde convivem e interagem diferentes grupos que se cruzam e interseccionam entre si: alunos, turmas e anos de escolaridade; professores e educadores/famílias. Por isso, a escola deve ser reconhecida como um contexto de aprendizagem contínua... entre os alunos que são o seu público-alvo a privilegiar; entre os professores, refletindo diretamente sobre a sua prática e tentando encontrar novas soluções; entre os que a dirigem, repensando os modelos

---

<sup>16</sup> Cf. Ficha de Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada II (2014/2015).

organizacionais instalados em função das necessidades e prioridades emergentes dos contextos, e assumindo linhas orientadoras claras para a sua ação, de forma participada com toda a comunidade.

Neste contexto, o objetivo da supervisão orienta-se para o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2000, pp. 18-19). A sua função passa então a ser entendida como de apoio a “contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2000, p. 19).

Partindo deste referencial, reconhecemos na supervisão um processo de acompanhamento, ajuda e desenvolvimento de competências nos domínios da profissionalidade e da inter-relação pessoal, assente em duas linhas complementares de intervenção: orientar a ação e promover a reflexão. Deste modo, reconhece-se ao supervisor as tarefas de “acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso ao futuro educador ou professor” (Ribeiro, 2000), pelo que, ele próprio deve ser portador de competências analíticas, reflexivas e relacionais que o habilitam para as suas tarefas de promoção de uma prática reflexiva. As suas competências analíticas reportam-se à sua capacidade de orientar, analisar e avaliar a ação pedagógica; as competências reflexivas remetem para a sua capacidade de refletir sobre a sua própria prática enquanto professor/supervisor da qual resulta o estímulo à reflexão dos professores que supervisiona; as competências relacionais centram-se na sua capacidade de estabelecer uma relação de confiança com todos os intervenientes no processo de supervisão, em particular com o formando.

Apresentada a conceção da supervisão presente nos processos de acompanhamento às práticas realizadas em contexto de sala de aula, importa passar à segunda questão a que nos propusemos responder, a saber, *que especificidades podemos encontrar na supervisão das práticas associadas ao ensino e aprendizagem da história?*

Numa primeira abordagem, é difícil defender a existência de especificidades quando refletimos sobre a supervisão na formação inicial de professores no âmbito do ensino e aprendizagem da história no 1.º e no 2.º CEB. De facto, quando reconhecemos estas características na supervisão, não é difícil aceitar que elas são comuns aos professores que lecionam aqueles dois níveis de ensino. Complementar a esta ideia, podemos sublinhar que a supervisão tem no seu centro de ação um conceito comum com a história: a ideia de *mudança*, que consideramos essencial para a compreensão da dinâmica de qualquer processo histórico, constitui-se como um dos pilares essenciais da supervisão pedagógica. *Refletir e mudar* encontram-se, pois, na essência da supervisão que tem como finalidades promover o pensamento reflexivo e crítico sobre si e os outros e capacitar para a mudança nas práticas que realiza.

Todavia, talvez seja útil não dar por adquirido o óbvio e continuar a busca das eventuais especificidades da supervisão, quando esta se dirige às práticas de ensino e aprendizagem da

história. Neste caso, a supervisão pedagógica deve seguir os princípios anteriormente enunciados, centrando a sua atenção nas especificidades que rodeiam a educação histórica, nomeadamente tendo em conta as suas finalidades, as competências que se propõe desenvolver e os princípios pedagógicos que, do nosso ponto de vista, a devem orientar.

Deste modo, a supervisão da prática pedagógica do ensino da história deve orientar o seu trabalho de acordo com o ciclo que a caracteriza e que “contempla os seguintes momentos: observação, reflexão, planificação e acção” (Melo, 2004, p. 3). Em síntese, propõe-se avaliar a acção e refletir sobre a sua coerência com as finalidades que devem ser privilegiadas no processo de ensino e aprendizagem da história. Ainda para este autor, entre as finalidades que foram anteriormente elencadas, deve ser considerado prioritário desenvolver nos alunos a capacidade de se tornarem “pensadores críticos, objectivo primeiro do ensino da História” (p. 2). Embora reconhecendo a importância que esta finalidade assume no quadro da educação histórica, consideramos que as outras finalidades também devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, pois só no seu conjunto podemos garantir a formação de alunos historicamente competentes.

Ainda tendo por referência o texto de Melo (2004), são identificadas as competências que se inserem no quadro daquela finalidade. A primeira competência remete para o uso de procedimentos metodológicos, nomeadamente o lidar com fontes históricas, ou “outras fontes a que os alunos têm acesso, que versem temáticas históricas, sejam elas de natureza ficcional ou mediática” (pp. 1-2). A segunda competência reporta-se à capacidade de usar “procedimentos descritivos e explicativos” (p. 2). A estas duas competências, Melo (2004) associou três princípios pedagógicos que colocam o aluno no centro do triângulo didático ao evidenciar a necessidade de “considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares” e, ainda, de “privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico” (p. 2). Analisando a proposta desta autora, surge-nos como evidente que os processos de desenvolvimento de uma prática pedagógica no âmbito da educação histórica devem privilegiar a construção do conhecimento histórico pelos próprios alunos, mobilizando-se estratégias ativas e desenvolvendo-se “competências de auto-avaliação e de meta-cognição” (p. 2). Esta prática implica, então, que o ensino e aprendizagem da história se aproxime das fases de construção do conhecimento histórico, o que, no campo da educação histórica, se traduz no desenvolvimento das três competências que lhe são específicas: recolha e tratamento da informação / utilização das fontes e compreensão e explicação históricas (ambas também evidenciadas explicitamente por aquela autora no seu texto) às quais importa ainda juntar a comunicação em história.

A fim de ilustrarmos de que modo os estudantes que frequentam, na ESELx, os cursos de formação inicial de professores do ensino básico orientam a sua prática no campo da educação histórica, propomo-nos desenvolver uma breve análise reflexiva, a partir das observações realizadas, durante a Prática de Ensino Supervisionada II, a doze daqueles estudantes, em salas de aula do 2.º CEB.

Das observações efetuadas podem ser identificados alguns traços comuns que caracterizam as práticas realizadas em três escolas da cidade de Lisboa, em turmas de 5.º e 6.º anos de escolaridade, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências específicas da

educação histórica e no que se refere à finalidade enunciada de promover o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos.

Em primeiro lugar, são poucos os casos observados em que é evidente a intencionalidade de orientarem a sua prática no sentido de desenvolver de forma coerente e articulada as três competências específicas da educação histórica. Quer através das planificações das sequências de aprendizagem concebidas, quer pelas observações realizadas no âmbito da supervisão, ficou clara a preocupação em desenvolver a competência de recolha e tratamento da informação, mediante a mobilização de diferentes tipos de fontes, e a desvalorização do desenvolvimento da competência relacionada com a comunicação em história, quer oralmente, quer por escrito. Assim, consideramos que, por um lado, a formação disponibilizada na ESELx revela muitas fragilidades, na medida em que as orientações dadas para as práticas em sala de aula não promovem o desenvolvimento das competências específicas de forma global e coerente, surgindo de forma fragmentada, numa ou noutra atividade. Por outro lado, a realidade que se vive hoje na sala de aula nas escolas de 2.º ciclo encontra-se longe desta opção, sendo mais frequente a prática do modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e conceitos, não obstante ser possível registar mudanças significativas protagonizadas por alguns dos professores cooperantes que acolhem os estudantes da ESELx.

A recolha e tratamento da informação / análise de fontes é a competência que merece, da parte dos nossos estudantes, uma particular atenção. No 5.º ano são mobilizados documentos iconográficos, gravuras e mapas, mais motivadores para as crianças, facilitando a exploração de conteúdos e conceitos. Esporadicamente, os professores recorrem à análise de fontes escritas, utilizando textos devidamente adaptados ao nível da compreensão escrita dos alunos, regra geral retirados dos manuais escolares. No 6.º ano de escolaridade, a fonte documental está presente com mais frequência, assim como são mobilizadas outras fontes de informação, algumas de cariz quantitativo, como gráficos e tabelas com dados estatísticos.

A fase da compreensão e explicação históricas, embora ainda muito centradas no professor e, por isso, dependentes da sua capacidade de organizar e explicar numa exposição clara e coerente os processos ou fenómenos históricos em estudo, são enriquecidas, fundamentalmente, pelo recurso a dois tipos de estratégias: uma diz respeito ao esforço de envolver os alunos nos momentos mais expositivos, incentivando-se a sua participação através da formulação de questões dirigidas à turma, preferencialmente, direcionadas a um aluno, de modo a garantir e diversificação dos respondentes; outra centra-se na utilização de recursos didáticos baseados em imagens (os mais comuns são apresentações em *PowerPoint*, integrando gravuras, mapas e pequenos vídeos) mais motivadoras para os alunos e que facilitam a sua participação na construção da própria aula. A estes recursos juntam-se também os mapas de conceitos ou os esquemas-síntese, normalmente construídos com a participação dos alunos ao longo da exposição oral do professor, ou no final como forma de consolidar as aprendizagens realizadas. Deste modo, se assegura a contextualização dos fenómenos históricos que são objeto de estudo, pela explicitação das relações de causalidade simples e linear que os envolvem. O recurso frequente à cartografia oferece a possibilidade de trabalhar a dimensão espacial dos fenómenos históricos, explorando-se essencialmente a sua localização e o dinamismo das relações entre os territórios. A dimensão temporal concretiza-se com o uso frequente de frisos cronológicos, muitas vezes construídos com os alunos.



Genericamente, a comunicação em história é a competência que fica mais longe do que se deseja quando optamos por uma prática orientada para o desenvolvimento de competências, em particular, se nos reportarmos à comunicação escrita. Só muito pontualmente esta é solicitada aos alunos na forma de um texto que exija a mobilização de vocabulário específico da história e de uma narrativa que ofereça uma descrição/explicação dos fenómenos. Tal só acontece, quase exclusivamente, em momentos de avaliação formal, como a realização de fichas formativas ou de fichas sumativas. A comunicação oral é a que mantém uma presença regular, se considerarmos o diálogo que os estagiários tentam estabelecer ao longo das suas aulas durante os momentos mais expositivos.

Em linhas gerais, esta é a reflexão que hoje nos é possível realizar tendo por referência a experiência acumulada das observações levadas a cabo em salas de aula do 2.º ciclo, a qual se baseia nos registos de supervisão da prática de ensino no âmbito do desenvolvimento das competências específicas da educação histórica.

Finalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, reconhecemos as dificuldades que lhe estão associadas, nomeadamente, a exigência de os docentes mobilizarem as suas experiências pessoais e pedagógicas e, ainda, conhecimentos de outras áreas do saber. Por isso, são muito incipientes os esforços que foram observados no sentido de promover, junto dos alunos, uma reflexão mais aprofundada dos fenómenos históricos, tentando estes formular hipóteses, encontrar relações de causalidade, relacionar acontecimentos com a realidade do presente e estabelecer conexões com a experiência pessoal dos alunos. Todavia, ficam como sinais positivos os esforços de alguns estudantes no sentido de levarem os alunos a construir outras formas de compreender e explicar o passado, com a atribuição de significados em função dos seus saberes e das suas vivências.

Não obstante as potencialidades e fragilidades que nos foi possível registar a partir das práticas de ensino supervisionadas, ficam-nos indicadores que nos sugerem estarem consolidadas algumas experiências positivas, nomeadamente, a preocupação em (i) introduzir os conteúdos, começando-se por questionar os alunos sobre o que sabem a propósito do tema; (ii) promover a participação dos alunos em diferentes momentos da aula; (iii) garantir a compreensão dos fenómenos na sua dimensão espaço-temporal; (iv) diversificar as atividades ao longo das sessões; (v) diversificar os recursos durante as aulas e ao longo das sequências de aprendizagem; (vi) avaliar as aprendizagens de forma contínua, com o recurso a instrumentos diversificados. No entanto, não podemos deixar de reconhecer o longo caminho que há ainda a percorrer, de modo a garantir uma formação inicial de professores historicamente competentes.

## NOTAS FINAIS

A reflexão sobre a prática docente dos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, no campo do ensino e aprendizagem da história, tem-se revelado fundamental para a concretização de mudanças nesta componente da formação inicial de professores do ensino básico da ESELX.

Partindo de uma reflexão fundamentada no estudo (i) das principais linhas epistemológicas do processo de construção do conhecimento histórico e (ii) da conceção de uma educação histórica centrada no desenvolvimento de competências, tem sido possível reorientar a formação inicial de professores na ESELx, na perspectiva do desenvolvimento de crianças e jovens historicamente competentes.

Duas ideias orientam hoje o plano de formação da ESELx, no domínio do saber e da educação históricos: (i) as competências a desenvolver nos alunos do ensino básico emergem do processo de construção do saber histórico, nomeadamente no que respeita ao quadro conceptual em que se estrutura o pensamento histórico e, ainda, nas fases em que se desenvolve a operação histórica; (ii) a educação histórica promove o desenvolvimento de competências – recolha e tratamento da informação/utilização de fontes; compreensão/explicação históricas; comunicação em história – que consideramos estruturais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos interventivos, capazes de interrogar o presente, ler o passado e escrever o futuro.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Aron, R. (1989). *Leçons sur l'Histoire*. Paris: Éditions de Fallois.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: uma nova área de investigação. *História. Revista da Faculdade de Letras do Porto*, III(2), 13-21. Consultado a 05/04/2016, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>
- Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista Goiânias*, 17 (1), 37-51. Consultado a 05/04/2016, disponível em [https://www.google.pt/search?q=isabel+barca&biw=1252&bih=581&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKewihu\\_PZvPjLAhVJChoKHS\\_yB5gQ\\_AUIBSgA&dpr=1.09](https://www.google.pt/search?q=isabel+barca&biw=1252&bih=581&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKewihu_PZvPjLAhVJChoKHS_yB5gQ_AUIBSgA&dpr=1.09)
- Berlin, I. (1939/2014). *Karl Marx*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdé, G. & Martin, H. (1997). *Les écoles historiques*. Paris: Édition du Seuil.
- Certeau, M. (1987). A operação histórica. In J. Le Goff, & P. Nora (Dir.), *Fazer História I* (pp. 17-58). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Dias, A. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20 (1), 88-200.

- Dias, A; Pereira, L. & Laurent, S. (2016). Educación para la ciudadanía global: una experiencia curricular en la Escola Superior de Educação de Lisboa. In C. Ruiz, A. Doreste & B. Mediero, *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 504-514). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, AUPDCS.
- Duby, G. (1992). *A história continua*. Porto: Asa.
- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da história. Concepções de professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Consultado a 20/12/2015, disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/70211/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/70211/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf)
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projectos no âmbito das metodologias de ensino de história e geografia para o 1.º e 2.º CEB. In Carolina Gonçalves & Catarina Tomás (Org.), *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). Lisboa: CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gardiner, P. (1995). *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablonka, I. (2014). *L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris: Seuil.
- Kant, I. (1784/2002). *L'idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*. Consultado a 3/12/2015, em [http://classiques.uqac.ca/classiques/kant\\_emmanuel/idee\\_histoire\\_univ/ldee\\_histoire\\_univ.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/kant_emmanuel/idee_histoire_univ/ldee_histoire_univ.pdf)Ketele
- Magalhães Godinho, V. (2011). *Problematizar a sociedade*. Lisboa: Quetzal.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da história*. Lisboa: Estampa.
- Melo, M. (2004). Supervisão do ensino da história: natureza e objectos. In I. Barca (Org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 87-100). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Consultado a 20/12/2015, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10102>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa.
- Prats, J. (Coord.). (2014). *Didáctica de la geografía y de la historia*. Barcelona: Graó.

- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Saiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29 (1), 83-99. Consultado a 19/12/2015, disponível em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>